

Camacho, I., & Nunes, N. N., 2019, “Português Língua de Herança e Português Língua Não Materna: (Re)construção de Identidades através da Experiência de Ensino-aprendizagem no Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes da Universidade da Madeira”, *Revista Diacrítica*, 32(2), 179-210. DOI: <https://doi.org/10.21814/diacritica.32.2>

Português Língua de Herança e Português Língua Não Materna: (Re)construção de Identidades através da Experiência de Ensino-Aprendizagem no Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes da Universidade da Madeira

Idalina Camacho

idalina.camacho@staff.uma.pt

Universidade da Madeira

Secretaria Regional de Educação - Madeira

Naidea Nunes

naidean@staff.uma.pt

Universidade da Madeira/UMa-CIERL

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

Este artigo enquadra-se no tópico “**Experiências de ensino-aprendizagem de PL2/PLE/PLH**”. A (re)construção de identidades dos lusodescendentes e outros participantes do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes (CIVLD), antes e após a frequência do curso, foi objeto de estudo, por meio de inquéritos e da realização de entrevistas para o registo das respetivas Histórias de Vida. Para isso, foram elaborados dois inquéritos, um para os alunos preencherem no início do curso e o outro, na última aula do mesmo, sendo que a reconstrução identitária foi ocorrendo ao longo da experiência de ensino-aprendizagem. Recolheram-se dados sobre a sua motivação para a frequência do curso, as suas expectativas em relação ao mesmo e à aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), as suas visões da Madeira e da sua cultura, antes e após o curso, bem como as principais dificuldades sentidas, quer a nível de integração linguística, quer a nível social. Destes lusodescendentes, os que têm o Português como Língua de Herança expressam-se com muitas interferências fonéticas, lexicais e morfossintáticas do Espanhol da Venezuela ou do Inglês da África do Sul. O curso integra também 6 venezuelanos (não-lusodescendentes), casados com lusodescendentes madeirenses. Estes sentem a sua vinda para a Madeira como uma oportunidade de criar um novo lar, tendo também o desafio de (re)construírem a sua identidade, em contacto com a Língua e a Cultura Portuguesas.

Palavras-chave: Português Língua de Herança, Português Língua Não Materna, Lusodescendentes, Venezuela e África do Sul, Madeira.

This article fits into the topic "PL2 / PLE / PLH teaching-learning experiences". The (re)construction of the identities of the Luso-descendants and other participants of the Intensive Summer Course for Luso-descendants (CIVLD), before and after attendance of the course, was studied through surveys and interviews to record the respective Life stories. For this, two surveys were developed, one for the students to complete at the beginning of the course and the other one, in the last class of the same, and the identity reconstruction was taking place throughout the teaching-learning experience. Data were collected on their motivation for attending the course, their expectations of the course and their learning of the Portuguese language (LP), their views of Madeira and its culture, before and after the course, as well as difficulties, both in language and social integration. Of these Luso-descendants, those who have Portuguese as a Heritage Language express themselves with many phonetic, lexical and morphosyntactic interferences of the Spanish of Venezuela or the English of South Africa. The course also includes 6 Venezuelans (non-Luso-descendants), married with Luso-descendants from Madeira. They feel their coming to Madeira as an opportunity to create a new home, as well as the challenge of (re)constructing their identity, in contact with Portuguese Language and Culture.

Keywords: Portuguese Heritage Language, Portuguese Non-native Language, Luso-descendants, Venezuela and South Africa, Madeira.

1. Introdução

O Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes (CIVLD), “Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses”, tem por objetivo mais imediato aproximar os madeirenses e seus descendentes na diáspora com os que ficaram na Madeira e garantir, dessa forma, uma ligação afetiva e efetiva à terra de origem. Neste sentido, os objetivos específicos traçados pela coordenação do curso são: conhecer as estruturas básicas do funcionamento gramatical da Língua Portuguesa e algumas particularidades do Português falado no Arquipélago da Madeira; compreender alguns aspetos do léxico, da fonética e da morfossintaxe da Língua Portuguesa e desenvolver competências comunicativas em Português; abordar alguns textos da literatura regional e da cultura madeirense, a par das variadas atividades de extensão linguística e sociocultural (visitas de estudo e trabalho de campo); identificar e fazer uso de procedimentos e convenções sociais, retórico-pragmáticos, que permeiam a comunicação em interação; treinar a expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, através das aulas de Oficina de Língua: Português em (inter)ação, preparando os estudantes para uma entrevista sobre a sua história de vida e a dos seus familiares.

O objetivo mais lato do curso insere-se numa “estratégia de internacionalização da Língua Portuguesa” (Silva 2009, p. 2),¹ cuja finalidade é “garantir e reforçar o prestígio de uma grande língua de comunicação e cultura” (Silva 2009, p. 2), da responsabilidade

¹ O autor remete-nos para a consulta da definição apresentada no Relatório sobre a Internacionalização da Língua Portuguesa e também para algumas das Políticas de Língua definidas pelo Conselho da Europa, disponível em: <https://www.coe.int/EN/web/language-policy/home>.

não apenas de agentes políticos (decisores), mas de toda uma série de intervenientes no processo. Segundo os estudos desenvolvidos sobre a temática da Política Linguística,

(...) a internacionalização da Língua Portuguesa implica uma estreita articulação da língua e da cultura, sendo esta última entendida na sua pluralidade, enquanto instância de afirmação de valores, de imagens e de sentidos de identificação das nacionalidades que da mesma língua se reclamam, na sua diversidade. (Silva 2009, p. 2).

Esta articulação língua-cultura vem ao encontro da chamada “competência enciclopédica”, plasmada em Kerbrat-Orecchioni (1997, p. 26), decisiva no processo de ensino-aprendizagem linguística. Todos os conhecimentos implícitos de que dispomos sobre o mundo são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, trata-se de uma abordagem holística e interdisciplinar.

Este artigo enquadra-se no tópico “Experiências de ensino-aprendizagem de PL2/PLE/PLH”, dentro da temática *Confluências em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira/Língua de Herança*. No caso concreto do CIVLD, estamos perante uma formação destinada a falantes de PLH. No entanto, pontualmente, integram o curso também falantes que não são lusodescendentes, mas sim cônjuges destes.

Pretende-se observar como é que os nossos estudantes veem a sua própria identidade e se a reconstróem ao longo do curso, pelo facto de estarem de regresso à Madeira, para viverem, estudarem e/ou trabalharem, tendo necessidade de aperfeiçoar a Língua Portuguesa, a fim de se integrarem na sociedade e cultura regionais.

Importa, assim, discutir os conceitos de Português Língua Materna (PLM), Português Língua Não Materna (PLNM), onde se integra o Português Língua Segunda (PL2) e o Português Língua Estrangeira (PLE). Resta-nos ainda o conceito de Português Língua de Herança (PLH), que é um conceito flexível entre o PLM e o PLNM.

2. Fundamentação teórica e conceptual

A noção de Língua Materna levanta várias questões que se prendem com a complexidade das situações sociolinguísticas dos falantes. No caso do CIVLD, os alunos são, maioritariamente, lusodescendentes, mais especificamente 21 luso-venezuelanos e 1 sul-africano. Taveira, mencionando Ançã e Dabène, refere uma “verdadeira constelação de noções” subjacentes ao termo LM, por não haver linearidade nem consenso na definição do conceito (Taveira 2014, p. 5), mas antes uma grande complexidade de situações sociolinguísticas e culturais.

Em Taveira (2014), encontram-se vários critérios que ajudam a definir o conceito de LM, sendo que o primeiro é o **princípio da primazia**. A autora explica este do seguinte modo: “língua que a criança adquire no seio familiar, junto da mãe (...) primeira língua que a criança aprende” e “com a qual se estabelece uma relação duradoura de comunicação” (Taveira 2014, p. 6-7). O segundo é o **princípio do domínio** – a língua que se domina melhor (proficiência linguística). O terceiro princípio enunciado é a **pertença** (à comunidade) – fator identitário – as identidades linguística e cultural, ligadas à personalidade e às atitudes em relação à língua.

Estas definições de LM, sendo as mais recorrentes, tornam-se problemáticas em ambientes familiares plurilingues, onde coexistem várias línguas faladas no seio das famílias em que as crianças se inserem.

A exposição a diferentes estímulos (*inputs*) linguísticos desde tenra idade (período pré-linguístico e período linguístico) terão a sua importância e relevância em termos de neurolinguística e plasticidade e a consequente formatação e maturação neurológica (Sim-Sim 1998).

Assim sendo, Taveira acrescenta que outros estudiosos defendem quatro critérios para a definição de LM: **a origem** (a comunidade de pertença), **a competência** (linguística), **a função** (sociolinguística) e **as atitudes** (“associadas à sociologia, psicologia social e do indivíduo”) (Taveira 2014, p. 6). Com exceção do princípio da origem, todos os outros evocados deixam em aberto a possibilidade de uma mudança (mutação) da LM ao longo da vida ou mesmo a coexistência de duas LM, sobretudo quando em contextos migratórios.

As noções de aprendizagem e de aquisição estão subjacentes aos conceitos de LM, LNM, LH, L2 e LE. Segundo Sim-Sim, a aquisição rege-se pelo **princípio da espontaneidade**. A LM é uma língua adquirida espontaneamente em contexto informal. É um “(...) sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística. É a língua materna, na sua vertente oral, que é adquirida durante a infância” (Sim-Sim 1998, p. 25). É neste ponto que os conceitos de LM/L1 e LH se entrecruzam: a LH, tal como a LM, geralmente, é adquirida espontaneamente, em contextos familiares, informais e orais, porque são línguas de uso.

Existe ainda o **princípio do status** (prestígio), ou seja, o valor conferido à língua. Este princípio está implícito na definição de LM dada por Spinassé (2006, p. 5):

(...) a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade...

Por oposição a este conceito de LM/L1, surge o de LNM. Trata-se de um conceito abrangente, que integra os conceitos de L2 e de LE. Todos eles podem configurar exemplos quer de aquisição quer de aprendizagem. Segundo Sim-Sim, “(...) o conhecimento adquirido gera melhores desempenhos; o que se aprende reflecte níveis superiores de consciencialização” (2002, p. 201). Na encruzilhada das definições de LM e LNM, existe ainda o conceito de Língua de Herança (LH). Melo-Pfeifer (2016) explica a evolução e a abrangência deste conceito. Num estudo mais recente, dá conta da complexidade deste campo de pesquisa, chamando a atenção para a valorização do aprendente e/ou falante de Português Língua de Herança (PLH) e apresenta a seguinte definição de LH:

língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário (...). Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* “conhecido/desconhecido” (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares (BASTOS; MELO-PFEIFER 2017). (Melo-Pfeifer 2018, p. 1163)

Assim, a LH é uma língua de uso restrito a um grupo familiar ou pequena comunidade, num contexto de imersão numa língua dominante, tratando-se de uma situação de bilinguismo ou até de plurilinguismo, sendo adquirida em contexto de migração. A frequência de estímulos na LH irá determinar o nível de proficiência linguística do aprendente/falante, através de um processo chamado de *scaffolding*² afetivo, cognitivo e interacional por parte da família (Melo-Pfeifer 2015).

² Termo metafórico, com origem na área da construção civil, transposto para o campo da Linguística, que designa, neste caso, a estrutura de apoio ou suporte à aquisição e/ou manutenção da LH.

Já antes, Soares (2012) identifica vários “rótulos” associados ao conceito de LH nos Estados-Unidos, considerando-o “(...) um termo polémico e suficientemente elástico, dividindo investigadores, professores de línguas, administradores de escolas e universidades, políticas de língua e os próprios falantes de LH.” (Soares 2012, p. 7). Pois, na maior parte das vezes, não se trata nem de uma situação de ensino aprendizagem de L1, nem de L2. A LH ocorre em situação informal de língua falada e em contexto de imersão numa outra língua, a que se pode chamar “língua da esfera pública”, que é geralmente a “língua dominante”.

Soares alerta ainda para a questão da perda/manutenção da LH de geração para geração, “caso os seus falantes mais jovens não recebam instrução formal paralelamente à aquisição naturalista da LH” (2012, p. 16).

A interação destes dois aspetos importantes no processo de ensino-aprendizagem da LH levanta novas conjecturas, quando se entra na esfera de contextos familiares multilingues, como seja o caso das famílias em que ambos os progenitores são falantes de sistemas linguísticos diferentes.

Esta situação está bem patente no caso dos lusodescendentes que frequentaram o CIVLD (sejam os da Venezuela, seja o da África do Sul). Nestes, verifica-se a coexistência de várias LM em contexto familiar.

O resultado é uma mistura de códigos *code mixing* (CM), noção que coteja a de *code-switching* (CS) (Akhtar, Khan & Fareed 2016, p. 2-6). Este fenómeno também acontece quando a LP, em contacto com outra língua, no caso o Espanhol da Venezuela, dá origem a um sistema linguístico híbrido, designado “portunhol”, referido por Dias (1989) como um dos “falares emigrêses”.

Toda esta problematização envolve conceitos como: *língua mista* e *interlíngua* (Oliveira, 2011), *code-mixing* e *code-switching* (Akhtar, Khan & Farred 2016), *third space* (Roy 2017) e *translanguaging* (García & Lin 2017).

A língua mista é a interlíngua e estes conceitos estão inter-relacionados com as noções de interferência e transferência linguística, como mencionado em Oliveira:

Subjacentes à argumentação exposta estão os conceitos de **interlíngua**, introduzido por Selinker (1972), e de **transferência linguística** relacionada com elementos, regras e subsistemas da interlíngua que são advindos da LM do aprendente. (...) A interlíngua, também designada de ‘competência transitória’ ou ‘sistema intermediário’ (Corder, 1967), consiste num sistema ‘that has a structurally intermediate status between the native and target languages’ (Brown, 1994, p. 203, in Farooq, 1998, p. 3). (2011, p. 114-115)

O conceito de interlíngua tem sido associado à Língua Segunda (L2): “A ideia principal subjacente à noção da interlíngua é a de que os aprendentes de L2 constroem a sua própria versão de L2. Sob este ponto de vista, a aquisição de L2 implica a construção de uma gramática própria, a interlíngua.” (Zhou, Cruz & Frota 2017, p. 426).

No nosso entender, o conceito de interlíngua também se aplica ao ensino-aprendizagem do Português pelos informantes que constituem a nossa amostra, podendo ser associado às noções de *code-mixing* (CM) e *code-switching* (CS). Estes conceitos são escorregadios, porque correspondem a realidades complexas. Trata-se de fenómenos característicos dos falantes bilingues ou multilingues. No entanto, podem distinguir-se, na medida em que o CM se refere à mistura de elementos linguísticos (morfemas, palavras, etc.) de dois (ou mais) sistemas gramaticais, dentro de uma frase, aproximando-se da noção de interferência. Enquanto CS diz respeito a uma mudança de código linguístico, numa determinada situação. A confusão entre os dois conceitos resulta do facto de, nos dois casos, se tratar de uma hibridização de códigos, consciente ou inconscientemente. Daí ter surgido o termo *code-hybridization*: “(...) a significant phenomenon and a ‘natural

by-product of language interaction and evolution” (Mushtaq & Zahra 2012 *apud* Akhtar, Khan & Fareed 2016, p. 2), podendo ser associado ao chamado *third space*.

A teoria do *third space* tem sido atribuída a Homi Bhabha (1994 *apud* Roy 2017, p. 25-31) e vem da sua teoria da hibridez, associada ao conceito de identidade cultural, referindo-se à mistura de línguas e culturas, uma vez que os falantes constroem um espaço intermédio em que usam recursos (linguísticos e culturais) das duas realidades que conhecem. Mais recentemente, surgiu o conceito de *translanguaging*: “(...) the term *translanguaging* has been increasingly used in the scholarly literature to refer to both the complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices.” (García & Lin 2017, p. 1). Melo-Pfeifer (2018, p. 1167) afirma:

a noção de língua tem sido interrogada por ser difícil nomear todas as componentes dos repertórios dos falantes plurilingues de forma isolada, dado que as suas práticas comunicativas, marcadas por fenómenos de *translanguaging*, decorrem do processamento de todos os recursos semióticos disponíveis, que nem sempre poderão ser classificados como pertencentes à língua X ou Y; a noção de língua tem vindo a adquirir contornos cada vez mais complexos, atendendo à complexidade e dinâmica dos repertórios dos falantes.

Posto isto, o termo *translanguaging* concerne o uso híbrido de idiomas por parte do indivíduo bilingue ou multilingue, não havendo um limite claro entre os dois mundos do sujeito. Na amostra em estudo, o aluno sul-africano é multilingue porque, além do Inglês e do Português, também fala Africanse e uma luso-venezuelana fala italiano porque a mãe é de descendência italiana. Tanto nas respostas escritas aos questionários, quanto nos dados orais das entrevistas, é visível a fusão sobretudo entre a LP e as línguas das sociedades recetoras (Venezuela e África do Sul).

3. Metodologia de recolha de dados

A metodologia utilizada neste estudo, para a recolha de dados, foi a aplicação de uma Ficha Sociolinguística³ (que, como o próprio nome indica, permite conhecer o perfil sociolinguístico dos estudantes), em Língua Portuguesa, na primeira aula do curso, na sala de aula, de forma anónima, aos vinte e dois alunos inscritos, com vista à elaboração de uma caracterização geral dos estudantes, incluindo dados pessoais, situação atual, experiências migratórias, experiências relativas às línguas faladas, informações relativas à sua ascendência, informações relativas à frequência do curso, experiências com a Língua Portuguesa e autoavaliação da proficiência linguística nesta língua (Compreensão, Produção e Interação).

Na última aula, os mesmos alunos responderam a um Questionário para Avaliação do Curso⁴. Este indagava sobre: a estrutura/programa do curso; a adequação do número de horas das unidades curriculares (UC), Português Língua Não Materna e Oficina de Língua: Português em (inter)ação; os conteúdos tratados nas duas UC e quais os que suscitaram maior e menor interesse; a avaliação dos conhecimentos linguísticos, literários e culturais adquiridos; as principais dificuldades sentidas à chegada à Região Autónoma da Madeira (RAM) e em relação à LP (antes e depois do curso); identificação linguística

³ Esta ficha foi elaborada no âmbito de uma dissertação de mestrado apresentada na Universidade Aberta, no dia 6 de novembro de 2018: Camacho, Idalina dos Milagres Abreu (2018) *Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos*, dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado em Português Língua Não Materna da Universidade Aberta, Lisboa, Universidade Aberta.

⁴ Este, tal como a Ficha Sociolinguística, foi concebido para a dissertação de mestrado referida na nota anterior. No entanto, para o presente trabalho, foram inseridas mais algumas questões. Pese embora o que foi dito, estes inquéritos foram aplicados a alunos de edições diferentes do CIVLD.

e sociocultural com a Venezuela e a África do Sul, ou com Portugal (antes e após o curso); ligação emocional e efetiva com a LP (antes e após terem frequentado o curso); as visões da Madeira (antes e após o curso) e a vontade de darem continuidade ao aperfeiçoamento da sua proficiência em LP.

Aos vinte e dois alunos, além destes instrumentos de recolha de dados, foi aplicado, ainda, o método da entrevista. As entrevistas foram realizadas pelas duas autoras deste estudo, em Língua Portuguesa, tendo os informantes respondido, ora em Português (os que tiveram maior contacto com a Língua Portuguesa como LH) ora em “portunhol” (ver os conceitos associados, acima descritos), ora em Espanhol da Venezuela (os cônjuges dos lusodescendentes e uma luso-venezuelana). No caso do lusodescendente oriundo da África do Sul, a sua narrativa apresenta fenómenos recorrentes de *code-mixing* e *code-switching* entre a LP e o Inglês.

Da parte das investigadoras/entrevistadoras, houve a preocupação de não interferir na utilização dos códigos linguísticos usados pelos alunos, permitindo o estudo das interferências e transferências linguísticas características dos falantes bilingues e multilingues (*translanguaging*).

Estas entrevistas integram-se no projeto “Nona Ilha – A Diáspora Madeirense”, do Centro de Estudos de História do Atlântico (CEHA), pertencente à Direção Regional da Cultura da Madeira, que visa a recolha de informação para a elaboração de Histórias de Vida dos migrantes. O guião da entrevista apresenta a seguinte estrutura: família, rotinas, emigração, país(es) de acolhimento, instalação e adaptação, línguas e culturas e regresso(s). Trata-se de um guião semiestruturado, permitindo maior liberdade do entrevistador e do entrevistado no relato das suas memórias.

Os dados dos inquéritos foram trabalhados do ponto de vista quantitativo e qualitativo, através de gráficos de frequência, organizados por tópicos, enquanto a análise de conteúdo das entrevistas, isto é, das Histórias de Vida, foi abordada apenas do ponto de vista qualitativo, tratamento dos dados por meio de recorte, agregação e enumeração (Bento 2016).

Na transcrição dos enunciados dos alunos, os textos foram mantidos tal como foram ditos e escritos, respetivamente nas entrevistas e nos inquéritos. No tratamento dos dados, procedeu-se à seguinte codificação: entre parênteses reto, a referência ao documento de recolha (FS – Ficha Sociolinguística, QA – Questionário de Avaliação e E – Entrevista); entre parênteses curvo, a identificação do informante (número atribuído aleatoriamente e M - mulher, H - homem) e do país de origem (VE – Venezuela e ZA – África do Sul, codificação do país de acordo com as normas ISO 3166).⁵ Também foram enumerados os enunciados dos informantes, quando colhidos dos inquéritos.

Os informantes da sexta edição do CIVLD foram 7 alunos do género masculino e 15 do género feminino. Destes, 12 são casados (um casal integra o grupo de alunos) e 7 são solteiros. 9 dos alunos têm filhos (no total foram contabilizadas 11 crianças, o que perfaz uma média de 1,2 filhos por aluno) e 13 não têm.

Quanto à naturalidade, 16 alunos são lusodescendentes: 5 alunos são descendentes de 1ª geração, por parte de pai e de mãe; 4 alunos são descendentes de 1ª geração por parte de 1 dos progenitores e de 2ª geração por parte do outro (3 por parte do pai, 1 por parte da mãe); 3 alunos são descendentes de 2ª geração por parte de mãe e de pai; 2 alunos são lusodescendentes de 1ª geração por linha paterna; 1 aluno é descendente de 2ª geração apenas por linha materna. Documentou-se, ainda, 1 aluna que é descendente de portugueses por parte do avô paterno, natural do Porto. Esta aluna é casada com um lusodescendente madeirense. A ascendência portuguesa dá-se maioritariamente por via

⁵ Disponível em http://kirste.userpage.fu-berlin.de/diverse/doc/ISO_3166.html.

paterna. 7 alunos são casados com lusodescendentes (filhos e ou netos de madeirenses): 4 alunas venezuelanas casadas com luso-venezuelanos e 3 alunos venezuelanos casados com luso-venezuelanas, sendo que um deles é natural do Peru. As idades situam-se entre os 17 e os 60 anos. A média aritmética é de 32,77 anos.

No que se refere às suas habilitações académicas, apenas 2 alunos não ingressaram ainda no ensino superior (dos quais um com 17 anos que ainda não concluiu o ensino secundário e outro com 19 anos, que não forneceu informações sobre as suas habilitações literárias). Os restantes 20 alunos já tiveram a experiência de pelo menos um ano numa instituição de ensino superior (dos quais 8 tiveram mesmo uma experiência de 5 ou mais anos). Relativamente à profissão, ainda que a maioria se declare desempregada, na atualidade, em termos profissionais, foram identificados: 5 alunos ainda estudantes; 3 Engenheiros (2 informáticos e 1 de telecomunicações); 3 ligados às áreas da saúde (a saber, 1 Médico dentista, 1 Nutricionista e 1 Fisioterapeuta); 3 licenciados em Gestão (1 de Hotelaria, 1 de Recursos Humanos e 1 de Marketing); 2 Advogados; 2 licenciados em Administração (1 de empresas e 1 de recursos financeiros); 2 Professores (1 do ensino primário e 1 de ciências da educação); 1 Artista Plástico e 1 Corretor de Seguros.

4. Identidade linguística e visão identitária

Nos dados recolhidos, os participantes no CIVLD manifestam dois polos de referência identitária. Como refere Oliveira (2011, p. 264):

Estes lusodescendentes fazem um *bricolage linguístico*, devido à diminuição do contacto com Portugal - distâncias geográfica e social -, ao contacto de duas línguas e aos vestígios linguísticos familiares que provocam diferenciação linguística e o surgimento de “*uma língua mista*” (variedades socioculturais).

A identidade linguística dos falantes é inseparável da sua identidade sociocultural. Dervin (2014) discute o conceito de identidade cultural, salientando o facto de esta ser plural e dinâmica, destacando a composição e decomposição da visão identitária de cada indivíduo, que apresenta da seguinte forma:

These boundaries [geographical, linguistic, religious] are both physical and psychological (Ibid.) and they often lead to representations on the actors involved (cf. below). All in all, this allows «communities and individuals to develop knowledge about themselves and others, to recognize a history that is handed down by previous generations and give to self an identity, i.e. a coherent narrative that connects events, actions, people, feelings and ideas in a plot» (Jovchelovitch, 2007: 79). (Dervin 2014, p. 4)

Assim, na narrativa biográfica ou história de vida dos informantes, onde são incluídas referências aos pais e aos avós, é possível determinar a representação que estes fazem de si próprios.

No que concerne à identidade linguística, representada pela LM/L1 de cada um dos falantes, 21 alunos declararam identificar-se com o Espanhol da Venezuela e 1 com o Inglês da África do Sul. Essas são, respetivamente, as línguas mais utilizadas para Falar, Ler e Escrever. A segunda língua com maior relevância entre os alunos é a LP. Depois da apresentação do Quadro Europeu Comum de Referência aos alunos, ao serem inquiridos, assinalaram os seguintes níveis de proficiência linguística em LP: compreensão oral – 10 alunos (B2); compreensão escrita – 9 alunos (B2); produção oral – 6 alunos (B1), 6 alunos (A1); produção escrita – 6 alunos (B1), 5 alunos (A2) e 6 alunos (A1); interação – 7 alunos (B1), 6 alunos (A2) e 5 alunos (A1). A LP é usada por estes alunos sobretudo para ler (11 alunos).

De acordo com Torres & Turner (2015), alguns hispano-falantes (monolíngues e plurilíngues), enquanto participantes em sessões de entrevistas, revelaram a percepção dos seus baixos níveis de proficiência em LH, sentidos como resultantes da falta de educação formal desta. Na amostra atual, são residuais os casos de ensino formal da LP, pelo que se depreende que a adquiriram por via do contacto com os familiares portugueses, de forma espontânea, conforme nos relatam alguns alunos:

[QA147]; “Desde miuda eu viou os meus pais falar em português” (E15M/VE).

[QA303] “(...) toda a minha família fala português eu tenho un poco de conhecimento da língua” (E21M/VE).

A terceira língua assinalada pelos alunos é o Inglês, com um nível de proficiência bastante inferior (nível A1, devido ao ensino desta língua, na Venezuela, ser muito básico), comparativamente ao de LP, com exceção do aluno proveniente da África do Sul.

A visão identitária dos aprendentes/falantes da LH consiste no posicionamento do uso discursivo, permitindo a construção de identidades sociolinguísticas. Segundo Seals (2018), estas dependem das ideologias das línguas e das culturas a que estão expostos, na escola e em casa, traduzindo o desenvolvimento e a negociação de identidades multilíngues, podendo apresentar uma visão holística das línguas que usam.

No que se refere à visão identitária, Rocha-Trindade, em “Recriação de Identidades em Contextos de Migração”, fala-nos de “Identidades Recriadas” nas sociedades recetoras:

No contexto das migrações internacionais, foi afirmado que a identidade social dos grupos e comunidades imigradas em dado destino é inicialmente marcada pela cultura que consigo transportam, desde o seu país e terra de origem, passando depois a sofrer subtile influências que decorrem da convivência com os seus compatriotas que os precederam no percurso migratório e com a generalidade da sociedade receptora. A adopção suplementar de características culturais próprias desta última é directamente proporcional, por um lado, ao tempo de permanência e, por outro, à eficácia e ao progresso verificado no processo de integração nessa sociedade o qual, a ser desejado e conseguido, pode vir a durar mais do que uma geração. (2015, p. 619)

Este processo de (re)construção de identidades que acontece com os lusodescendentes da Venezuela e da África do Sul, de “retorno”⁶ à Madeira (fugindo às situações de criminalidade e precariedade destes dois países), é o mesmo que aconteceu outrora com os pais e/ou avós em sentido inverso.

A reconstrução identitária projeta-se na própria visão que os lusodescendentes e os seus progenitores têm da ilha. Muitas vezes, os pais passam aos filhos uma imagem da Madeira antiga, rural e pobre que já não corresponde à atual. Por isso, alguns lusodescendentes ficam surpreendidos com o desenvolvimento sociocultural e económico que encontram à chegada.

Os nossos informantes lusodescendentes apresentam o que se pode chamar uma dupla pertença linguística e cultural, ou *hibridização*, no sentido de construção de um *third space* identitário, conceitos já referidos.

4.1. Dados dos lusodescendentes colhidos nos inquéritos

Nos inquéritos, os lusodescendentes registaram as visões da Madeira que tinham antes de fazerem o curso, sendo que alguns as identificam com as suas raízes:

⁶ Cf. Rocha-Trindade (2015, p. 426) refere a diferenciação entre os termos “regresso” e “retorno”: no primeiro caso, deslocação voluntária para o país de origem e, no segundo, saída compulsiva do país de acolhimento.

[FS38] “(...) **Terra dos antepassados**” (E16M/VE), corroborado por outras palavras em [FS44], [FS82] e [QA361]
 [FS67] “(...) é a **ligação** com a nossa cultura” (E1M/VE)
 [FS78] “[Porque] além de que eu gosto, é herança” (E12M/VE)
 [QA163] “(...) as **minhas raíces**. (...)” (E9H/VE)
 [QA350] “Sempre adorei a Madeira” (E2M/VE)
 [QA357] “ilha Maravilosa e linda” (E9H/VE)
 [QA363] “Muito linda / Tranquila” (E15M/VE)
 [QA369] “era um **recordo de infância** por herança do meus páis” (E21M/VE)
 [QA370] “Sempre adorei a ilha mas não sentia ser parte dela” (E22M/VE)

Relativamente aos motivos do regresso, esclarecem a sua situação como fuga da Venezuela e oportunidade de ter uma vida melhor:

[QA351] “Uma via de escape ao Governo de Venezuela por ter uma casa do meo pai e começar de 0” (E3H/VE)
 [FS70] “Porque tienen mas oportunidades sociales, económicas, culturales” (E4M/VE)

Sobre a sua ligação afetiva/emocional com a LP, antes do curso, os participantes declararam-se: felizes – 12; tímidos – 9 e orgulhosos – 8, o que indicia que a maior parte se identifica com ela, embora tenham alguma timidez, sobretudo no seu uso falado.

Quanto à sua identidade, 13 afirmaram sentirem-se mais venezuelanos do que portugueses, com exceção do aluno sul-africano, que se definiu com dupla pertença linguística e cultural. O facto de se sentirem mais venezuelanos do que portugueses dever-se-á à sua recente chegada a Portugal e ao seu desconforto por falta de domínio da LP.

Isto explica algumas das dificuldades evidenciadas à chegada, antes do curso. Neste tópico, foram dadas as seguintes respostas:

[QA193] “mais triste e apreensiva” (E11M/VE)
 [QA360] “Um pouco de receio porque não sabia o que podia encontrar” (E12M/VE)

Depois do curso, a visão da ilha, pelos lusodescendentes, foi relatada dos seguintes modos:

[QA177] “(...) aprendi a valorar mais a ilha e a minha cultura portuguesa” (E1M/VE)
 [QA185] “(...) a cultura tão linda que temos.” (E9H/VE)
 [QA241] “(...) a nossa ilha” (E21M/VE), corroborado também em [QA242] por (E22M/VE)
 [QA379] “ilha muito mais Maravilhosa, linda, muito mais interessante e com muitas coisas mais que oferecer que umas férias!” (E9H/VE)

No final do curso, quando voltaram a ser indagados sobre a sua ligação afetiva/emocional à LP, declararam-se: felizes – 14; orgulhosos – 12; confiantes – 8; tímidos – 7. Com dupla pertença linguística e cultural registaram-se 15 respostas. Os dados revelam um aumento da identificação e valorização da LP e da cultura madeirense, por parte dos alunos (luso)venezuelanos, como se pode constatar nos exemplos a seguir:

[QA330] “Descobri o **grande** que es a cultura Portuguesa y lo **moderna** que se volvió sin perder sus raices y origenes” (E4M/VE)
 [QA335] “(...) um orgulho de ser madeirense (Portugués Migrante)” (E9H/VE)
 [QA385] “Muito mas linda, rica en cultura, o portugues e uma lingua muito linda” (E15M/VE)
 [QA214] “gosto da língua portuguesa” (E16M/VE)
 [QA215] “(...) um idioma que gosto muito” (E17M/VE)

Nas suas respostas, recuperam-se, ainda, outras afirmações que corroboram o aumento da visão identitária em relação à LP e à cultura madeirense:

[QA391] “agora sento que es cada vez mais minha” (E21M/VE)

[QA392] “Agora sento ser parte dela por conhecer a historia” (E22M/VE)

A procura da LP deve-se maioritariamente à necessidade de integração na comunidade local, sobretudo em termos profissionais. A urgência da procura recai sobre a língua falada em interação.

[FS1] “Acentuar a minha cultura portuguesa e a língua na minha descendência para entrar a sociedade portuguesa tanto de maneira pessoal e profissional” (E1M/VE)

[FS3] “Aprender 100% del português. Validar mes estudios e morar em Portugal” (E3H/VE)

[FS4] “Quiero aprender el idioma y la cultura de Portugal, para mejor desenvolvimiento com las personas. De manera oral y escrito” (E4M/VE)

Sobre o sentimento de marginalização na sociedade madeirense, ao longo dos inquéritos, apenas foi apurada uma situação que poderá indiciar algum embaraço relativamente à forma como os madeirenses estão a receber estes seus conterrâneos, vindos de outras paragens:

[QA162] “Tinha medo de falar e que as pessoas não comprendirssan. Algumas falaban “Não compreendo o que fala!” mais a outres estrangeiros lhe falaban em outra língua. Sento que fazem isso quando percebem que somos da Venezuela” (E2M/VE)

O principal entrave sinalizado à chegada à RAM prende-se com questões linguísticas, sobretudo a nível da oralidade, na interação com os locais, mas também com questões de legalização.

[QA263] “Primeiramente vergonha por não falar o português que e uma língua importante no mundo ainda sendo filho e tendo naturalidade portuguesa” (E3H/VE)

[QA264] “o idioma Portugues – não e fácil procurar [encontrar] trabalho” (E4M/VE)

[QA282] “Um dos principais difuldades sentidos ao chegar à ilha, definitivamente era o idioma e a cultura já que não tinha noção da historia da região” (E22M/VE)

[QA265] “A língua, não ter a nacionalidade ainda.” (E5M/VE)

[QA281] “tudo relacionado à documentação para mim e meo filho tem sido muito complicado já que minha nacionalidade está demorando muito” (E21M/VE)

4.2. Dados dos lusodescendentes colhidos nas entrevistas

Seguidamente, procede-se à apresentação de alguns dados orais (não sendo possível apresentar todos, visto que as entrevistas são extensas), recolhidos durante as entrevistas aos participantes do CIVLD, com a respetiva transcrição ortográfica. Estas informações são apresentadas separadamente dos dados dos inquéritos, por terem sido coletadas em diferentes momentos, durante a realização do curso.

A partir das entrevistas foram redigidas as Histórias de Vida de cada um dos alunos e, no caso dos casais, em conjunto. Nas Histórias de Vida, incluem-se citações transcritas do discurso dos entrevistados, tal como foram ditas. Essas citações são apresentadas entre aspas.

Em primeiro lugar, são apresentados os dados referentes ao contacto dos alunos lusodescendentes com a LP como LH, em ambiente familiar, ou em associações culturais portuguesas, no seu país de origem, tanto na Venezuela como na África do Sul. No decorrer do seu relato rememorativo, verifica-se que muitos destes falantes conservam

alguns traços dialetais madeirenses e do falar popular (característico das populações mais isoladas e menos escolarizadas), recebidos através da transmissão da LP pelos avós e pais, mas também interferências do Espanhol da Venezuela e do Inglês da África do Sul (quando falam em Português), e mistura dos dois idiomas, quando têm menor domínio da LP, como se pode ver em alguns enunciados das entrevistas citados neste artigo.

A identidade sociocultural dos entrevistados relaciona-se diretamente com o contacto com os seus ascendentes. Ao se referirem a eles, alguns lusodescendentes indicam que os avós eram fechados em relação aos venezuelanos, por considerarem que tinham valores e costumes diferentes. Eram apelidados de “Porto”, mesmo nas gerações seguintes, devido à manutenção de determinados valores e costumes. Outra designação atribuída é a de *messieur* (para o masculino) e *messieua* (para o feminino). Além desta, encontra-se documentada, numa entrevista, a designação de “panaderos” (E17M/VE), por associação à profissão de padeiro, frequente entre os portugueses na Venezuela.

Quando inquiridos sobre a sua identidade, nomeadamente no referente à gastronomia, referem sentir-se “mitad, mitad: adoro comida portuguesa e venezuelana também. Para mim, são as melhores do mundo” (E22M/VE).

Os valores a manter eram sobretudo a união da família, o esforço no trabalho que lhes permitia fazer poupanças e assim ter dinheiro para comprar casas e carros, mas “não caía do céu, era muito trabalho” (E1M/VE). A mãe de um dos alunos contava que não tinha sapatos até aos 6 anos e que acartou blocos para ter dinheiro para os poder comprar. Essa pobreza levou-os ao apego ao trabalho e às virtudes das poupanças, que deram o mote para trabalhar arduamente até poder fazer uma casa (E16M/VE).

Os homens dedicavam-se sobretudo à agricultura e, posteriormente, ao comércio (*abastos*, padarias e, mais recentemente, restaurantes e supermercados); as mulheres eram sobretudo domésticas, faziam costura ou ajudavam o marido nos negócios. Exceção feita a alguns emigrantes naturais da Camacha que levaram consigo a arte dos vimes e continuaram esta atividade artesanal na Venezuela.

As poupanças dos avós eram enviadas em remessas para a Madeira, com a finalidade de construir uma casa e/ou comprar um apartamento, porque pretendiam voltar à sua terra natal. Geralmente, vinham de férias, em família, a cada dois ou três anos e por períodos longos, de dois ou mais meses.

Muitos referem que o melhor ensinamento que receberam dos pais, juntamente com o valor do trabalho árduo, era ter um curso e uma profissão, porque “o saber fica em qualquer circunstância”.

Os costumes a preservar prendiam-se com rituais religiosos (ir à missa, festejar o natal, ...), hábitos culinários (“milho”, bolo e broas de mel, “carne de vinho e alhos”, “bolo do caco”, tremoços, ...) e convívios e festividades familiares.

O pai de uma das entrevistadas estava sempre a ouvir música na radio e mandava “música pedida” para a Madeira, chorando “quando ouvia música de cá” (E16M/VE).

Na véspera do dia de Natal, iam à missa. Em casa, comiam comida da Venezuela, como *pan de jamón*. No dia seguinte, era comida portuguesa: bacalhau, “carne de vinho e alhos”, “bolo preto” e broas de mel de cana, que as netas faziam com a avó.

No que diz respeito à imagem da Madeira transmitida pelos avós, falavam de trabalho, porque sempre trabalharam muito desde pequenos, sobretudo nas fazendas, mas apesar da pobreza diziam ser “coisas boas”. As avós falavam da costura, do bordado, de lavar na ribeira, que brincavam escondidas nas bananeiras. Trabalhavam no bordado o ano todo para ter dinheiro para comprar o que necessitavam, mas eram felizes.

Uma das informantes nunca tinha vindo à Madeira e, quando veio para ficar e viu a paisagem pela primeira vez, disse: “fiquei enamorada. Era como eles contavam, era igual, chorei. Me senti em casa, como se já tinha estado aqui” (E22M/VE).

Sobre o sentimento de deixar a Venezuela, descreve-o do seguinte modo: “deixar a Venezuela foi forte. É a terra de *um* [É a nossa terra], os amigos, as histórias, o nascimento do meu filho, é muita coisa que não se traz na mala, mas na memória.” (E22M/VE).

Como representações identitárias, referem que, na Venezuela, na casa dos portugueses, há sempre: o Galo de Barcelos, a imagem da Senhora de Fátima, os bordados, os quadros com motivos da paisagem, ...

São frequentes os relatos de momentos de partilha e convívio com a comunidade madeirense radicada na Venezuela, nomeadamente no Centro Cultural Português de Caracas. Neste espaço realizavam-se festas familiares, como casamentos e aniversários das *quinceaneras* (debutantes), com música do folclore madeirense.

Nestes centros também há ações promotoras do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Lembra-se, a este propósito, o que nos diz Silva, sobre o papel das associações culturais na Internacionalização da Língua Portuguesa:

Este processo implica todos aqueles que de alguma forma são parte inalienável do processo, e não apenas agentes políticos que o Estado investe nessa função. Intervenientes e instituições como fundações, associações culturais, artistas, escritores, cientistas, empresas com dimensão internacional e com relações nas áreas de exportação, de entre outros. (Silva 2009, p. 2)

Segundo este autor, é importante “garantir e reforçar o prestígio de uma grande língua de comunicação e cultura”, apoiando estas congregações para que não percam a sua identidade e missão. Um dos informantes afirma que, neste momento, alguns dos centros comunitários dos portugueses estão a ser comprados por entidades externas à comunidade, correndo o risco de desvirtuar as suas atribuições.

Um dos valores defendidos pela comunidade madeirense, sobretudo junto dos emigrantes e seus descendentes de 1ª geração, era o casamento entre portugueses e não com venezuelanos “puros”, como forma de assegurar o regresso dos filhos e netos, juntamente com eles, à terra natal. Aos poucos, essa situação tem vindo a ser alterada. Pois, há cada vez mais “permissividade” e socialização entre lusodescendentes e venezuelanos.

Porém, um dos entrevistados refere que os padrinhos eram venezuelanos e havia abundância e generosidade nas pessoas venezuelanas, que davam o que tinham. Por isso, diz ter muito orgulho de ser venezuelana:

“era uma coisa muito bonita que se chama ‘la venezuelidad’. A Venezuela tem filhos e netos de todas as nacionalidades e o mundo inteiro tem descendentes na Venezuela. Até os indígenas vieram da Ásia. Então, lá tudo é tão rico. O próprio Simão Bolívar, o libertador da Venezuela, era espanhol.” (E16M/VE)

Outra aluna lusodescendente, mas também com ascendência italiana, refere que, quando vinham de férias, comiam “espetada”, “bolo do caco”, “brisa maçã”, iam aos centros comerciais e falavam em Espanhol. Por essa razão, só com a frequência do CIVLD é que conheceu a cultura madeirense. Na sua casa, na Venezuela, a alimentação era sobretudo italiana, mas adora também a comida venezuelana. Afirma: “adoro mi país. Eu gosto muitas coisas de Itália, mas sou venezuelana e se melhorar a situação corro pra lá” (E21M/VE). Adora música italiana e de Portugal, apreciando as músicas da Mariza.

A grande maioria dos lusodescendentes menciona a mistura de aspetos culturais, sobretudo no campo da alimentação, num processo de aculturação (*cultural mixing?*): *arepas, hallacas, pan de jamón*, ... Os lusodescendentes contam que não são “nem daqui nem de lá” (E15M/VE).

Uma das informantes, em entrevista, refere: “sinto que a gente que vive aqui [na Madeira] não valora tanto a terra como los que vimos de fora” (E5M/VE). Nesta afirmação, é questionável a sua visão identitária: podem estar em questão valores como a segurança vivida na ilha, por oposição à criminalidade da Venezuela, ou uma valorização socioafetiva, resultante de um sentimento de pertença à comunidade e à terra.

Nas entrevistas, foram recolhidos aspetos que indicassem o uso e a valorização da Língua Portuguesa, por parte dos lusodescendentes. Salientam-se as seguintes afirmações:

“(...) os avós [quer do lado paterno, quer materno] em casa sempre falavam Português” (E1M/VE).

“[A avó] sempre falou Português mesmo com os venezuelanos (...) nunca quis tirar o Português, nunca” (E1M/VE).

Os portugueses que emigram tendem a conservar a Língua Portuguesa nos convívios familiares e comunitários.

Geralmente, na Venezuela, os avós falam Português – “portunhol” –, ou falam bem as duas línguas (Português e Espanhol). Já os pais falavam o Espanhol em casa, sobretudo nos casos em que um dos progenitores nasceu na Venezuela e fez a escolarização apenas na língua espanhola.

Uma informante (E22M/VE) refere que, na Madeira, fala o Português com o filho, mas a mãe dela ainda fala o Espanhol. Com o namorado, que vive na Inglaterra, falam três línguas: Português, Inglês e Espanhol, porque ele também fala este idioma.

Resumindo, os lusodescendentes de primeira geração aprendem a falar a LP com os familiares portugueses durante a infância, mas com a escolarização adotam a língua do país de imersão como língua quotidiana, mesmo em casa, com os pais. A segunda geração de lusodescendentes ainda compreenderá a LP, quando mantém contacto com os avós, falantes de PLM, mas já não conseguem expressar-se nela. Durante muito tempo, foram raros os casos de aprendizagem formal de LP nos países de destino e, quando acontecia, era por decisão dos pais que queriam regressar à Madeira. Mais recentemente, devido à grave crise social vivida na Venezuela, são os lusodescendentes mais habilitados a procurarem a aprendizagem da LP, em contexto formal, como chave para o sucesso da sua vinda para Portugal ou para a Europa.

4.3. Dados dos não-lusodescendentes colhidos nos inquéritos

Os restantes participantes do curso, cônjuges de lusodescendentes madeirenses, que não têm o Português como LH, estando numa situação de aprendizagem de Português LNM, assinalaram as seguintes visões identitárias: antes do curso, mais venezuelano do que português – 6 e com dupla pertença linguística e cultural – 2; depois do curso, mais português do que venezuelano – 1, mais venezuelano do que português – 2 e com dupla pertença linguística e cultural – 5.

É interessante verificar que 5 destes 7 alunos referiram sentir-se com dupla pertença linguística e cultural, após o curso.

No que se refere à visão da ilha, antes do curso, os alunos referem a ruralidade da ilha e a temporalidade da sua permanência nela, como lugar de férias, embora um deles declare ser a terra de futuro do filho recém-nascido:

[QA359] “[uma ilha] mais simple e rural” (E11M/VE)

[QA366] “Uma ilha para estar de férias/ Um hogar [lar] temporal [temporário]” (E18H/VE)

[QA358] “[uma ilha] Muito linda” (E10H/VE)

[FS84] “Vai ser a língua do seu pais de naturalidade [criança, filho de um dos alunos, que nasceu na Madeira durante a realização do curso]” (E18H/VE)

Depois do curso, afirmam algo semelhante, embora não refiram a ruralidade da ilha e acentuem a questão da riqueza cultural:

[QA340] “(...) desta bela ilha foi muito bem.” (E14M/VE)

[QA389] “É boa. Gosto da sua natureza e pessoas, também da sua cultura.” (E19M/VE)

[QA388] “uma excelente terra para viver. / Uma ilha que tem muitas oportunidades.” (E18H/VE)

Ao chegarem à Madeira, as maiores dificuldades evidenciadas prendem-se com o domínio do idioma, mas também com o deixar a família de origem para trás:

[QA170] “o idioma pero agora estou tranquilo” (E10H/VE)

[QA179] “Não ter conhecimento nenhum da língua portuguesa” (E19H/VE)

[QA174] “Para min chegar a Portugal o mais difícil era deixar a minha família na Venezuela já que sou uma filha única e toda a minha família é venezuelana estou aqui pelo meu namorado.” (E14M/VE)

Apesar de não terem ascendência portuguesa, quando indagados em relação à sua ligação afetiva/emocional à LP, assinalaram sentirem-se, antes do curso: tímidos – 5; felizes – 4; envergonhados – 2; confusos – 2; surpreendidos – 1; assustado – 1. Afere-se que, no início do curso, o seu estado emocional, em relação à LP, era sobretudo de timidez.

A mesma questão foi-lhes colocada após a realização do curso e os resultados foram os seguintes: felizes – 5; confiantes – 3; tímidos – 3; orgulhosos – 2; assustados – 2; surpreendidos – 1. Constata-se que a principal diferença reside no facto de terem deixado de se sentir envergonhados e confusos, embora 2 se confessem assustados.

Em relação ao curso, as expectativas passam por ganhar proficiência na LP, nas diferentes competências comunicativas (ouvir, ler, falar, escrever e interagir):

[FS54] “Todo pela conocher, aprender de la lengua portuguesa” (E10H/VE)

[FS55] “Formalidades da língua escrita. Melhorar ou souteque e a oralidade.” (E11M/VE)

[FS58] “Aprender a falar e dominar a língua portuguesa” (E14M/VE)

[FS62] “Falar bem o português. Escrever bem o português. Ter uma pronúncia correta.” (E18H/VE)

[FS63] “Pronunciar correctamente. Não ter vergonha para falar.” (E19M/VE)

[FS64] “Falar. Escrever. Compreender.” (E20H/VE)

No que diz respeito à cultura, as expectativas assinaladas à chegada à Madeira, tanto por lusodescendentes, como pelos seus cônjuges, passam por aprofundar os conhecimentos de gastronomia, costumes e tradições, inseparáveis da História regional e nacional:

[FS32] “Conocher arquitetura da Madeira, todo lo Mejhor que poda aprender” (E10H/VE)

[FS33] “Conhecer à historia da Ilha da Madeira e sua ligação com o Portugal Continental. Ampliar conhecimentos das manifestações culturais madeirenses. Conhecer mais da historia de Portugal.” (E11M/VE)

[FS36] “Aprender y conhecer sus costumbres y tradiciones.” (E14M/VE)

[FS40] “Aprender mais do seu cultura historia, gastronomic e educativa.” (E18H/VE)

[FS41] “Conhecer aspetos geras da cultura e historia madeirense pois não sou luso-descendente.” (E19M/VE)

[FS42] “Cultura geral Madeirense” (E20H/VE)

No que concerne às expectativas relativas à LP, foi registada, principalmente, a necessidade de comunicação, como forma de integração social. Para tal, pretendem

contactar com grupos de falantes nativos, aperfeiçoando a fala da LP, com vista a viver, estudar e/ou procurar emprego na sua área de especialização (sobretudo os que já trazem uma formação superior e respetiva experiência profissional), tendo como alvo o bem-estar da família em Portugal, o que é comprovado pelos dados seguintes:

- [FS7] “Ampliar os conhecimentos da língua/Conhecer novas pessoas” (E7M/VE)
- [FS10] “Aprender a falar, escrita, melhorar a falar, conhecer arquitetura da Madeira” (E10H/VE)
- [FS11] “Desenvolvimento da língua portuguesa para viver e estudar no país, procurar emprego, etc.” (E11M/VE)
- [FS18] “As minhas motivações são aprender a falar y escrever bem o português, para poder integrarme mais a comunidade e trabalhar na minha profissão. Para o bem-estar da minha família e do país. Obrigado pela oportunidade.” (E18H/VE)
- [FS19] “Aprender a língua para boa comunicação.” (E19M/VE)
- [FS20] “Falar e escrever português e conhecer cultura madeirense y continente.” (E20H/VE)

Já no que se refere às dificuldades sentidas em relação à LP, antes do curso, os alunos atestaram que estas se prendiam principalmente com a fala (incluindo a correta pronúncia da LP, na sua vertente padrão do Português europeu) e com a desejada interação eficiente em diferentes situações comunicativas:

- [QA211] “Falar” (E7M/VE)
- [QA189] “Falar/ Percibir a gente que fala rapido” (E7M/VE)
- [QA192] “tudo” (E10H/VE)
- [QA178] “Aprender a correta pronuncia do Português” (E18H/VE)
- [QA201] “desconhecer as pronuncias comtamente já que muda de la escrita” (E19M/VE)
- [QA223] “A intenção [interação?]” (E19M/VE)

Depois do curso, dão conta de que se sentem mais confiantes na interação verbal, como se pode ver pela avaliação positiva das competências adquiridas, através do uso de comparativos como “mais” e “melhor”:

- [QA214] “Agora posso responder melhor/percebo melhor as coisa e não tenho que usar tanto o telemóvil” (E10H/VE)
- [QA215] “mais confiante e com mais conhecimento em ferramentas de estudo e consulta” (E11M/VE)
- [QA218] “Agora percebo mais e eu entendo” (E14M/VE)

Existe uma manifesta intenção de dar continuidade à aprendizagem da LP por parte dos 7 alunos de PLNM. As razões referidas foram, mais uma vez, a necessidade de melhorar as suas capacidades de comunicação, para integração na comunidade:

- [QA212] “eu **preciso** ter mais conhecimento da língua” (E14M/VE)
- [QA216] “Para uma **melhor integração** com a comunidade” (E18H/VE)
- [QA217] “É preciso para uma **boa inclusão** na comunidade” (E19M/VE)
- [QA218] “Eu **quero falar** a língua portuguesa” (E20H/VE)

Em relação à passagem de testemunho, para os filhos, desta mais-valia de aprender a LP, responderam positivamente 5 dos 7 alunos. Das razões assinaladas, destacaram o facto de nem sempre terem tido a oportunidade de aprenderem esta língua de herança, o que teria feito diferença no contexto atual de regresso à Madeira. Reconheceram também a importância de falar várias línguas e, ainda, a constatação de que o Português é uma língua de e com futuro:

- [FS73] “Porque eu gostaria que os meus pais fizessem iso comigo” (E7M/VE)
- [FS77] “[Porque] é uma boa oportunidade de falar mais uma lingua” (E11M/VE)

[FS84] “Vai ser a língua do seu país de naturalidade”.⁷ (E18H/VE)

Porém, um aluno optou por referir que não incentivaria os filhos a aprender a LP, sem dar justificações, e um outro optou por não se pronunciar.

4.4. Dados dos não-lusodescendentes colhidos nas entrevistas

Quanto à visão identitária de um venezuelano em relação aos portugueses, destaca-se o testemunho de um informante que é casado com uma lusodescendente. Este diz que as casas dos portugueses, tal como as dos espanhóis, estão cheias de fotos com muitas paisagens, como forma de matar as saudades (E18H/VE).

Sobre o primeiro impacto da chegada à Madeira, obteve-se o seguinte depoimento: “eu gostei muito, muito da Madeira. A paisagem, ver o mar...” (E17M/VE).

Relativamente às dificuldades encontradas por estes não-lusodescendentes, uma aluna explica que a renovação do passaporte também é um problema. Embora tenha autorização de residência pelo marido, como não tem cartão de cidadão português, não pode sair de Portugal para viajar por outros países da União Europeia (E19M/VE).

Em relação à LP, a mesma informante venezuelana, casada com um lusodescendente, refere nunca ter tido aulas de Português, antes do CIVLD. Com o marido tenta falar o Português, mas o hábito de falar o Espanhol é tão forte que acabam por falar “Portunhol” (E19M/VE).

Outro informante corrobora esta tendência, dizendo ser um facto que muitos portugueses ao regressarem se sentem mais à vontade a falar o Espanhol do que o Português (E18H/VE).

Uma aluna casada com um lusodescendente refere que a sogra, na Venezuela, falava o Português e cá fala o Espanhol (E19M/VE), num evidente sentimento de dupla pertença linguística.

Uma das estratégias adotadas por estes não-lusodescendentes para a aprendizagem da LP, documentada nas entrevistas, reside na vantagem de ter crianças pequenas, também elas no processo de aprendizagem da LP. Neste caso, a entrevistada diz estar a aprender a língua ao mesmo tempo que o filho (E11M/VE).

4.5. O Regresso

A decisão de regressar às origens é marcada pelo dilema de abandonar todo o património adquirido durante toda uma vida ou arriscar a própria vida para não o perder. Por isso, são os mais novos que são enviados para a ilha, como porto seguro, enquanto os pais ou os maridos ficam a assegurar os seus haveres.

À chegada, a principal dificuldade sentida é o idioma, sobretudo na interação oral: “cheguei... tinha vergonha de falar Português... percebia muitas coisas, mas não falava” (E8M/VE).

Algumas das soluções encontradas e referidas passam por desenvolver as competências da compreensão oral, dando muita atenção ao que ouvem, e da leitura:

“Então, pouco a pouco, fui apanhando, a oír, oír muito, oír as pessoas como falavam, a televisão, a leer e assim foi. Quando comecei a trabalhar aprendi muitas coisas e iniciei a falar (...) el cambio del idioma afeta emocionalmente pra tudo” (E8M/VE).

⁷ Criança que nasceu na Madeira, durante a realização do curso.

Alguns lusodescendentes que nunca tinham manifestado interesse em adquirir a nacionalidade portuguesa, deparam-se agora com o problema da legalização de documentos. Veem-se, muitas vezes, em apuros para conseguirem, com a rapidez necessária, os documentos para permanência em Portugal e, dessa forma, poderem trabalhar. O mesmo acontece com os cônjuges de outras nacionalidades que têm de pedir autorização de residência por direito de agregação familiar.

As equivalências são outra das grandes dificuldades que impedem estes alunos de se integrarem de imediato no mundo do trabalho, na sua área de formação, muitas vezes, superior. Essa dificuldade reside no facto de não terem acesso à autenticação dos certificados de habilitações e, quando têm, não lhes ser permitido apostilar. No caso de algumas profissões liberais, como médicos e advogados, mesmo tendo os documentos e conseguindo a equivalência dos cursos pelas universidades portuguesas, é muito difícil conseguirem o reconhecimento nas respetivas ordens.

Sobre a sua integração na Madeira, os lusodescendentes demonstram grande vontade e poder de adaptação à Língua e à Cultura, fazendo-se valer do seu sentimento de pertença:

“Sou portuguesa, não falo muito bem, mas vou aprendendo e **vou fazer parte de tudo da sociedade portuguesa e madeirense** que gostamos muito. Ele também, ele é venezuelano, mas ele gosta. Passamos muita necessidade pelo perigo lá fora, então acho que nada mais **com a tranquilidade já nosotros estamos a ganhar**. Então, acho que isso já dá pra viver, nada mais. Então, é isso.” (E2M/VE).

Nas entrevistas, relatam situações pontuais de marginalização na sociedade madeirense: uma das alunas diz que a adaptação à ilha foi imediata. Nunca sentiu nenhuma discriminação por parte dos funcionários das instituições públicas, mas sim da “gente do povo”, na rua. Quando foi com o filho ver o fogo-de-artifício do Festival do Atlântico, uma senhora teve uma atitude de “rechazo” em relação ao filho. Ela interveio em defesa do filho e a senhora disse: “vai pa tua terra que eu estou no que é meu”, ao que ela respondeu: “eu também estou na minha terra”. Acrescenta que, nas paragens de autocarro, fazem conversas contra os venezuelanos: que estão a tirar os trabalhos, “a sujar a terra” e que “têm de ir para a sua terra”. Na escola do filho, há muitos venezuelanos, mas algumas crianças madeirenses discriminam o filho e diz que isso começa em casa. O filho relata que os meninos o tratam mal, sente “rechazo” e, por isso, só tem amigos venezuelanos. Explica que a mentalidade madeirense é muito fechada e que “esta [é a] terra da gente que foi. É a raiz e essa raiz volta” (E22M/VE).

Outra aluna refere que os madeirenses são pessoas boas e apenas se sentiu discriminada uma vez, quando estava numa fila de supermercado, a falar com uma amiga de trabalho numa pastelaria, e um homem mais velho começou a dizer para ela voltar para a Venezuela, que “estava a roubar as coisas” dele (E17M/VE).

Mencionam que trazem a sua capacidade e talento, a capacidade de resolver as situações e de sobreviver, a sua força de vontade, porque os bens materiais não valem nada. Sabem que podem fazer muitas coisas à semelhança dos antepassados que emigraram em sentido contrário.

Como consequência do contacto entre os madeirenses e os luso-venezuelanos, regressados à Madeira, uma das entrevistadas menciona que a língua falada na Madeira vai mudar, pois já ouve muitos madeirenses a usarem palavras como “chico/a”, “pana” e “tchamo/a”, palavras venezuelanas respetivamente para “rapaz/rapariga” e “amigo/a” (E17M/VE).

Mantêm vínculos afetivos com familiares e amigos que ficaram na Venezuela, encurtando as distâncias graças às novas tecnologias, nomeadamente através dos

dispositivos VOIP (Voice Over Internet Protocol), abandonando as redes sociais por questões de segurança dos que ainda estão lá.

5. Considerações finais

Este artigo procurou dar conta da experiência de ensino-aprendizagem do CIVLD. Dada a complexidade das situações sociolinguísticas dos seus participantes, foi necessário discutir conceitos como LM/L1, LNM, LH, L2 e LE, assim como as noções de “língua mista” ou “interlíngua”, *code-mixing* e *code-switching*, *third space* e *translanguaging*.

Da aplicação dos inquéritos, Ficha Sociolinguística e Questionário de Avaliação, foram obtidos dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil dos lusodescendentes e não-lusodescendentes, bem como as suas expectativas e motivações para a frequência do curso, mais especificamente para a aprendizagem da LP e da cultura e literatura madeirenses.

A estes dados juntam-se os das entrevistas e respetivas Histórias de Vida. Nestas pode-se ver o percurso migratório dos avós e pais dos lusodescendentes, na sua relação com os informantes, enquanto transmissores da LH. O presente estudo centra-se nas questões da identidade linguística e cultural e a forma como estas são (re)construídas em contacto com a realidade madeirense, no seu retorno/regresso da Venezuela e da África do Sul, tendo em conta a sua autoperceção e visão de pertença, antes e depois da frequência do curso.

A proficiência linguística tem um papel predominante como recurso por parte dos alunos para a desejada integração social e laboral na ilha da Madeira, procurando sobretudo o desenvolvimento das suas competências comunicativas a nível da interação oral, principalmente nas questões pragmáticas da língua.

A análise de conteúdo focou-se nas temáticas da identidade linguística, da visão identitária, do uso da LP e do regresso definitivo dos alunos (luso)venezuelanos, tal como do aluno sul-africano, à terra de origem dos seus pais e avós.

A análise dos dados empíricos, recolhidos nos inquéritos e nas entrevistas, permite obter resultados comparativos entre os dois grupos – lusodescendentes e não lusodescendentes. No início do curso, não foram encontradas grandes diferenças entre eles, no que se refere à identidade linguística e cultural. Na Ficha Sociolinguística, os informantes consideram a sua *performance* em LP melhor ao nível da compreensão (oral e escrita), dado que nove alunos se posicionaram num nível B2 de proficiência, enquanto, ao nível da produção (oral e escrita), essa perceção desce para o nível B1, com apenas 6 alunos. As competências linguísticas e comunicativas dos restantes alunos são mais fracas, situando-se sobretudo no nível A2.

Quanto à ligação afetiva/emocional com a LP, antes do curso, a maior parte identifica-se com ela, embora demonstrem alguma timidez, sobretudo no seu uso falado. Porém, sobre a sua identidade, afirmam sentir-se mais venezuelanos do que portugueses, o que se deverá à sua recente chegada a Portugal e ao desconforto por falta de domínio da LP. No final do curso, os dados mostram um aumento da identificação e valorização da LP e da cultura madeirense, por parte dos alunos (luso-)venezuelanos, correspondendo também ao aumento da sua visão identitária em relação às mesmas.

Sobre os dados colhidos nas entrevistas, a partir das quais foram redigidas as respetivas Histórias de Vida, a identidade sociocultural dos entrevistados refere, sobretudo, os valores recebidos dos pais e avós: a união familiar e o esforço no trabalho, consequência da memória da pobreza na sua terra natal. Os costumes a preservar prendem-se com rituais religiosos, hábitos culinários, convívios e festividades familiares. São frequentes os relatos de partilha com a comunidade madeirense radicada na

Venezuela, nomeadamente no Centro Cultural Português de Caracas, sublinhando a tradição das festas de casamento, com música tradicional madeirense e portuguesa.

Relativamente ao uso da LP, corrobora-se a percepção de que os portugueses tendem a conservar a sua língua de origem nos convívios familiares e comunitários. Deste modo, os lusodescendentes aprendem a falar a LP com os familiares durante a infância. Com a escolarização, adotam a língua do país de imersão como língua quotidiana, mesmo em casa com os pais. Pontualmente, servem-se da LP para comunicar com familiares e amigos em festividades e convívios sociais entre portugueses.

O regresso fica marcado pela necessidade de fugir à situação de crise social dos países de proveniência (Venezuela e África do Sul). A principal dificuldade encontrada à chegada é a barreira da língua, sobretudo na interação oral em LP. Para a superarem, a solução mais referida é desenvolver a compreensão oral, através da atenção ao que é dito e da leitura. Sobre a sua integração na Madeira, demonstram grande vontade e poder de adaptação à língua e à cultura. Mencionam que trazem a sua capacidade empreendedora e a sua força de vontade de vencer, porém mantêm vínculos afetivos com familiares e amigos que ficaram na Venezuela e almejam por um regresso à sua terra natal.

As dificuldades e desejos de integração linguística e sociocultural são iguais para os dois grupos. A diferença reside ao nível da capacidade de melhorar a sua proficiência em LP, devido à quantidade de estímulos (*inputs*) recebidos ao longo da sua vida: contactos frequentes com portugueses de primeira geração e visitas de férias à Madeira.

Embora o estudo se centrasse no que disseram os informantes e não no modo como o disseram, nas entrevistas foi possível registar situações de uso da LP com recurso a muitas interferências/transferências das línguas do país de proveniência. Isto acontece quer a nível lexical, sintático e morfossintático, quer a nível fonético. Esta característica é transversal aos lusodescendentes e não-lusodescendentes.

Para finalizar, salienta-se que, pelo facto de apenas um estudante ser sul-africano, a maior parte dos dados se refere aos alunos regressados da Venezuela. Assim, com este estudo, pretende-se contribuir para o melhor conhecimento e compreensão da atual realidade madeirense, face à chegada, em larga escala, de (luso-)venezuelanos e respetivas famílias e a sua integração linguística e sociocultural na Madeira.

Referências

Akhtar, H., Khan, A. & Fareed, M. (2016). Code-mixing and code-switching in EFL/ESL context: a sociolinguistic approach. *Balochistan Journal of Linguistics*, 4, 29-42. Consultado em novembro 17, 2018, em https://www.researchgate.net/publication/315782612_code-mixing_and_code-switching_in_eflesl_context_a_sociolinguistic_approach.

Bento, A. (2016). Análise de conteúdo na investigação qualitativa. *Et al.* – Revista da Associação Académica da Universidade da Madeira, 83, 22-23.

Dervin, F. (2014). Cultural identity, representation and othering. In J. Jackson (Ed), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 181-194.

Dias, E. M. (1989). *Falares Emigreses – Uma abordagem ao seu estudo*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação e Cultura.

García, O. & Kleyn, T. (Eds). (2017). *Translanguaging with multilingual students*. New York and London: Routledge.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La Enunciación de la Subjetividad en el lenguaje* (3th ed.). Buenos Aires: Edicial. Consultado em dezembro 8, 2018, em <http://www.seer.ufu-br.br/index...>

Melo-Pfeifer, S. (2018). Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança? *Domínios da Linguagem*, 12 (2), 1161-1179.

Melo-Pfeifer, S. (Ed). (2016). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL.

Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 26-44. Consultado em dezembro 8, 2018, em <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.868400>.

Oliveira, R. M. M. F. de (2011). *Aprendizagem e representação da língua portuguesa por lusodescendentes*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Rocha-Trindade, M. B. (2015). *Das Migrações às Interculturalidades*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, M. F. (2009). Internacionalização da Língua Portuguesa: Uma Perspetiva Sobre o Global. *SIMELP*, Universidade de Évora. Consultado em setembro 12, 2018, em <https://repositorioaberto.uab.pt/simplesearch?query=L%C3%ADngua+de+Heran%C3%A7a>.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. de Carvalho (Ed), *Novas Metodologias em Educação* 8 (Coleção Educação). Porto: Porto Editora, 197-226.

Roy, B. K. (2017). *Cultural Identity and Third Space: An Exploration of their Connection in a Title I School*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Arizona State University, Arizona, USA.

Seals, C. A. (2018). Positive and negative identity practices heritage language education. *International Journal of Multilingualism*, 15 (4), 329-348. Consultado em dezembro 8, 2018, em <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1306065>.

Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1 (1), 1-10. Consultado em setembro 12, 2018, em <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>.

Soares, S. M. C. C. D. (2012). *Português Língua de Herança: Da teoria à Prática*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Taveira, C. A. (2014). *Aquisição do Português Língua Não Materna: Transferências Lexicais, Sintáticas e Morfossintáticas*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Torres, K. M. & Turner, J. E. (2017). Heritage language learners' perceptions of acquiring and maintaining the Spanish language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (7), 837-853. Consultado em dezembro 8, 2018, em <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1113927>.

Zhou, C., Cruz, M. & Frota, S. (2017). O ritmo da interlíngua na produção do Português Europeu por falantes chineses. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 3 (9), 423-435. Consultado em novembro 17, 2018, em <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a22>.